



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2013

---

## **Supported Education: Inklusive Berufsbildung für Jugendliche mit erhöhtem Bildungsbedarf**

Pool Maag, Silvia

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-88894>

Journal Article

Accepted Version

Originally published at:

Pool Maag, Silvia (2013). Supported Education: Inklusive Berufsbildung für Jugendliche mit erhöhtem Bildungsbedarf. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 19(11/12):34-40.

Pool Maag, S. (2013). Supported Education: Inklusive Berufsbildung für Jugendliche mit erhöhtem Bildungsbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(11/12), 34-40.

## **Supported Education: Inklusive<sup>1</sup> Berufsbildung für Jugendliche mit erhöhtem Bildungsbedarf**

### **Zusammenfassung**

*„Kein Abschluss ohne Anschluss!“ Dies ist insbesondere für eine inklusive Schule von Bedeutung, die Anschluss an eine inklusive Berufsbildung braucht. Der Beitrag fokussiert Herausforderungen inklusiver Berufsbildung, die im Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Selektion sowie zwischen sozialer Inklusion und effektiver Förderung liegen. Es wird ein Konzept von Supported Education analysiert und diskutiert, das Jugendlichen erhöhtem Bildungsbedarf den Einstieg ins Erwerbsleben eröffnet.*

### **Résumé**

*„Kein Abschluss ohne Anschluss!“ Dies ist insbesondere für eine inklusive Schule von Bedeutung, die Anschluss an eine inklusive Berufsbildung braucht. Der Beitrag fokussiert Herausforderungen inklusiver Berufsbildung, die im Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Selektion sowie zwischen sozialer Inklusion und effektiver Förderung liegen. Es wird ein Konzept von Supported Education analysiert und diskutiert, das Jugendlichen erhöhtem Bildungsbedarf den Einstieg ins Erwerbsleben eröffnet.*

### **Ausgangslage und Problemstellung**

Es wird zunehmend eine inklusive Berufsbildung gefordert, die auch Jugendlichen mit Behinderung berufliche Teilhabe ermöglicht (Biermann, 2011). Teilhabe realisiert sich nach Feuser (2013) in Kooperationsverhältnissen und ist nicht primär eine „Institutionenfrage“. Dieses Verhältnis dient grundsätzlich dazu, „die Differenz zwischen dem Ist und dem Soll zu kompensieren“ (S. 6) und tatsächliche Teilhabe, z.B. am Arbeitsmarkt, zu vermitteln. Die Nachfrage von Jugendlichen mit erhöhtem Bildungsbedarf nach Ausbildungsplätzen auf dem ersten Arbeitsmarkt steigt infolge der Integrationsbemühungen. Die Berufsausbildung erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbsarbeit. Wesentlich dafür sind die Arbeitsmarkt- und die Handlungsfähigkeit sowie das Beziehungsnetz. Forschungsbedarf, so zeigt die Analyse, besteht bei Konzepten der Supported Education (ausbildungsbegleitende Unterstützung) im Netzwerk der Lernorte (vgl. Pool Maag, Friedländer, 2013).

---

<sup>1</sup> Im Beitrag wird aufgrund der verwendeten Literatur der Begriff „Inklusion“ verwendet (synonym zu „Integration“).

## Forschungsgegenstand und Fragestellungen

In einem Pilotprojekt im Kanton Zürich werden Jugendliche mit einer IV-Verfügung (geistige Behinderung) seit einem Jahr von Lerncoaches (Schulische Heilpädagoginnen) und Jobcoaches begleitet. Nach Bedarf werden auch Berufsbildende sowie Lehrpersonen an Berufsfachschulen und in überfachlichen Kursen beraten (vgl. Abb. 1).

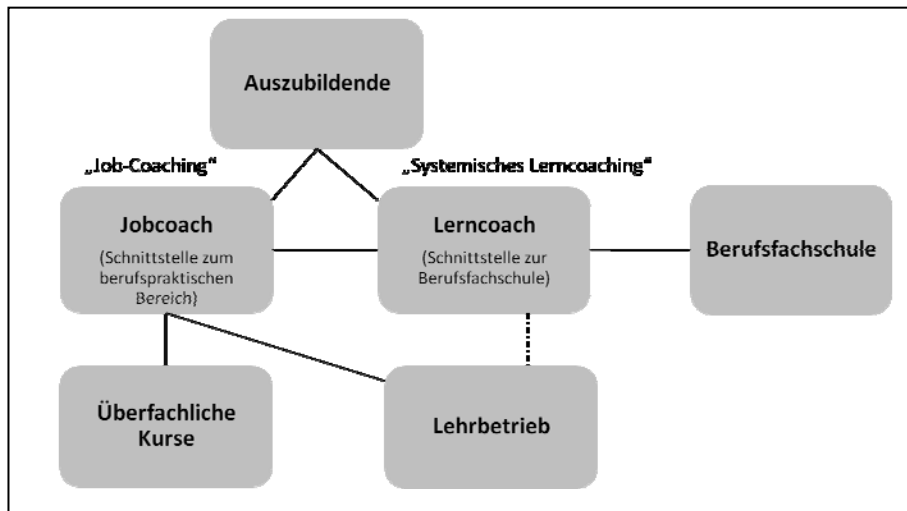


Abb. 1: Kooperationsverhältnisse im Netzwerk von Supported Education.

Die Begleitstudie<sup>2</sup> diente dazu die Aufgaben und Kooperationsverhältnisse im Netzwerk entlang folgender Fragestellungen zu erkunden: 1) Welche ausbildungsbegleitende Unterstützung brauchen Jugendliche mit geistiger Behinderung und welche Erfolge zeigen sich? 2) Welchen Herausforderungen begegnen diese Jugendlichen in der Berufsfachschule und im Ausbildungsbetrieb? 3) Wie wird Supported Education von den Fachpersonen umgesetzt und wo zeigen sich Herausforderungen (Rollen, Aufgaben, Zusammenarbeit)?

## Methodisches Vorgehen und Bezugstheorien

Die Untersuchung wurde als qualitative Fallstudie mit kommunikativer Validierung konzipiert. Die in diesem Projekt eingesetzten Methoden hatten zum Ziel, realitätsnahes Wissen zu entwickeln, das für die Handelnden anwendbar ist. Das „Systemische Lerncoaching“ wurde offen und strukturiert beobachtet. Dafür war das Konzept der „Cognitive Apprenticeship“ von Collins, Brown und Newmann (1989) (vgl. Krammer, 2009, S. 78ff.) leitend. Die Beobachtungen wurden in Leitfadeninterviews vertieft. Die Berufsfachschullehrpersonen befragten wir einzeln und in Gruppen und die Jobcoaches im Rahmen eines Gruppeninterviews. Die Zusammenarbeit der Lern- und Jobcoaches beobachteten wir in mehreren Team- und Projektsitzungen, ana-

<sup>2</sup> Die Studie wurde im Rahmen eines Forschungsseminars durchgeführt. Ich bedanke mich bei Zeljka Juric, Marketa Krüger, Zyrine Monterola, Michèle Weber, Sara Zweifel und Jean-Paul Munsch (Konzeptsupervisor).

lysierten Dokumente und führten Interviews. Die Spiegelung der lernortübergreifenden Kooperationserfahrungen erfolgte entlang des Konzepts der „interdisziplinären Kooperation an Schnittstellen“, nach Behringer und Hofer (2005). Die Studie ist explorativ, die Ergebnisse beziehen sich auf die Untersuchungseinheit und zielen darauf ab, erste Eckpfeiler von Supported Education zu bestimmen.

## Stichprobe

Die Stichprobe umfasste vier weibliche Jugendliche italienischer Muttersprache aus Sonderschulen. Drei Jugendliche haben einen erhöhten Bildungsbedarf, eine Jugendliche zeigt Aufmerksamkeitsproblematiken ohne kognitive Beeinträchtigung. Die Jugendlichen absolvieren eine EBA-Grundbildung im Bereich Coiffeuse (Fall A), Floristin (Fall B), Küchenassistentin (Fall C) und Detailhandelsassistentin (Fall D) und besuchen drei verschiedene Berufsfachschulen. Die Teilnahme am Projekt ist freiwillig und wird im Rahmen der „Beruflichen Massnahmen“ von der IV unterstützt. Die Dauer der Begleitung variiert zwischen einem Semester und zwei Jahren.

## Ergebnisse

Im Laufe des ersten Projektjahres schieden zwei der vier Jugendlichen aus dem Projekt aus. Im Fall B wurden die falsche Berufswahl sowie persönliche und familiäre Probleme als Gründe genannt, im Fall D war nach einem Semester keine weitere Unterstützung mehr notwendig.

**Lerncoaching:** Eine zentrale Frage bezog sich auf die Umsetzung und die Schwerpunkte des Unterstützungsverhaltens im Lerncoaching:

Tab. 1: Anzahl Beobachtungssequenzen mit einer Mindestdauer von 5'', erfasst in Anlehnung an die Methoden des Cognitive Apprenticeship (N=138 Beobachtungssequenzen, BS). Datengrundlage sechs Lektionen.

<b>1 Scaffolding (31 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kooperatives Problemlösen (Lösungsschritte übernehmen) (14 BS)</li> <li>▪ Lösungswege einschränken</li> <li>▪ Auf bedeutende Merkmale der Aufgabe aufmerksam machen (1 BS)</li> <li>▪ Direkte Instruktion (12 BS)</li> <li>▪ Diskussion von Ideen und Lösungsvorschlägen (2 BS)</li> <li>▪ Vereinfachen durch Teilschritte / Zusammenfassen (2 BS)</li> </ul>	<b>5 Planning (11 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planung der Stunde (8 BS)</li> <li>▪ Planung der Aufgaben (Wochenplan) (3 BS)</li> </ul>
	<b>6 Structuring (10 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zielklärung (5 BS)</li> <li>▪ Zielerreichung prüfen (3 BS)</li> <li>▪ Sichtung Materialien (Prüfungsstoff, Arbeitsblätter) (2 BS)</li> </ul>
	<b>7 Fading (9 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Graduelle Abnahme der Unterstützung</li> <li>▪ Lernende das Problem selber lösen lassen (9 BS)</li> </ul>
<b>2 Articulation (24 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aufforderung zum Verbalisieren von Wissen (18 BS)</li> <li>▪ Begründungen verlangen (1 BS)</li> <li>▪ Problemlösestrategien und Denkprozesse verbalisieren (3 BS)</li> <li>▪ Nachfragen (2 BS)</li> </ul>	<b>8 Reflection (5 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eingesetzte Strategien reflektieren (3 BS)</li> <li>▪ Reflexion der Ergebnisse durch Vergleichen und Diskutieren (2 BS)</li> </ul>

<b>3 Coaching (17 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aktivierende, situierte Rückmeldung (Verhaltensfeedback) (14 BS)</li> <li>▪ Beim selbstständigen Arbeiten beobachten und unterstützen (3 BS)</li> </ul>	<b>9 Modeling (3 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vorzeigen des Expertenverhaltens (Lösungsstrategie anwenden) (2 BS)</li> <li>▪ Externalisieren der Strategie durch lautes Denken (1 BS)</li> </ul>
<b>4 Emotion (16 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivation (aufrechterhalten) (8 BS)</li> <li>▪ Frustration gering halten</li> <li>▪ Interesse wecken</li> <li>▪ Loben &amp; Wertschätzen (8 BS)</li> </ul>	<b>10 Exploration (1 BS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ermutigung eigene Lösungsstrategien zu erkunden (1 BS)</li> <li>▪ Ermutigung eigene Problemstellungen zu erkunden</li> </ul>

Über 85% der Beobachtungssequenzen beziehen sich auf die Methoden eins bis sechs. Davon umfasst die Hälfte der Interventionen des Lerncoachs Methoden des Scaffolding und der Articulation:

1. **Kooperatives Problemlösen:** Gemeinsames Erarbeiten, welche Hand-  
schuhe für welche Tätigkeit gebraucht werden können. Anschlies-  
send Nachlesen im Handbuch.
2. **Direkte Instruktion von Strategien:** *„Bleiben Sie bei diesen  
einfachen klaren Sätzen und versuchen Sie, die nächste Aufgabe  
genauso zu lösen.“*
3. **Aufforderung zum Verbalisieren von Wissen:** *„Könnten Sie uns  
jetzt (...) von dem was sie da aufgeschrieben und gelesen haben  
auf Hochdeutsch erzählen, worum es geht bei diesem Thema?“*

Das Unterstützungsverhalten ist weiter durch Methoden des Coa-  
chings, des Emotionsmanagements und der Planung bestimmt:

4. **Aktivierende situierte Rückmeldung:** *„Es ist hilfreich, wenn Sie  
wichtige Textstellen mit Leuchtstift hervorheben.“*
5. **Motivation und Lob:** 1) *„Das ist jetzt sehr gut gegangen. Von  
aussen jedenfalls hat das sehr konzentriert ausgesehen.“* 2)  
*„Ich gratuliere Ihnen zu der guten Note, die Sie für die Prä-  
sentation Ihrer Vertiefungsarbeit erhalten haben.“*
6. **Planung der Sitzung und Wochenplanung:** 1) Die Themen der Sit-  
zung werden am Flipchart festgehalten. 2) Der Wochenplan wird  
erstellt mit konkreten Lernzeiten an einzelnen Tagen und defi-  
nierte Lernaufträge (üben, lesen, auswendig lernen, Zusammen-  
fassungen schreiben) und Feedbacksequenzen an den Lerncoach.

Die Gewichtung der einzelnen Methoden ist auch von den Themen und  
Aufgaben abhängig, die die Jugendlichen ins Lerncoaching einbrin-  
gen. Es zeigt sich fallübergreifend, dass meta-kognitive Methoden  
wie das Vergleichen und Diskutieren von Strategien und Ergebnissen  
(Reflection) sowie die Ermutigung der Lernenden, eigene Lösungs-  
strategien und Problemstellungen zu erkunden (Exploration) selten  
eingesetzt werden. Die Lerncoaches betonen, die Planungskompetenz,  
Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit der  
Jugendlichen zu fördern: *„Wichtig ist, dass sie durch Planen und*

*Üben gute Leistungen bringen und dann merken, dass sie das beeinflussen können" (MK\_107ff.)."*

**Erste Erfolge:** Die Jugendlichen berichten von Lernfortschritten in mehreren Fächern, von steigender Lernmotivation (schlechte Prüfungen wiederholen, Stoff aufarbeiten, zwischendurch Lernen) von besseren Noten (von ungenügend zu gut) und von einer Veränderung des Lernverhaltens (Lernplanung, Häufigkeit und Dauer, Feedback einholen). In einem Fall wurde wiederholt die Stärke der eins zu eins Betreuung hervorgehoben, da mehr Zeit für individuelle Erklärungen bleibt, Begriffe erläutert und Probleme gelöst werden können. Die Jugendliche erzählte, dass sie schlechte Erfahrungen mit Nachhilfe im Gruppenunterricht gemacht hat.

**Herausforderungen in der Berufsfachschule:** Eine der beiden Befragten beschreibt sich als schüchtern und zurückhaltend, Deutsch als Zweitsprache fällt ihr schwer: *„Die Lehrperson erzählt und ab und zu komme ich nicht draus.“* Da sie nicht den Mut hat, nachzufragen, ist ihre Banknachbarin für sie sehr wichtig: *„Sie ist [leistungs-mässig, spo] in etwa wie ich und fragt immer" (ZM\_64ff.).* Für dieses Verhalten hat die Jugendliche folgende Erklärung: *„Ich habe früher in der Primarschule nie so aufgestreckt und nachgefragt. Es waren 21 Schüler in der Klasse und da hatte ich nicht den Mut zu fragen (...)" (ZM\_253ff.).* Die Befragte wechselte während der Primarschulzeit an eine Sonderschule. Die zweite Befragte erlebt Schwierigkeiten in berufsfremden Fächern wie Allgemeinbildung (Sprache/Kommunikation): *„Es ist nicht gerade etwas, das zum Coiffeure gehört" (MW\_97).* Diese Unsicherheit wird durch den Unterrichtsstil und das Unterrichtstempo der Lehrperson verstärkt: *„Sie erklärt nicht genau, sie erklärt es nur einmal, dann geht sie schnell weiter. (...). Sie erklärt nicht genau richtig, was wir an der Prüfung haben" (MW\_126ff.).*

**Job-Coaching:** Jobcoaches sind für das Gelingen des Arbeitsverhältnisses und des betrieblichen Ausbildungsverlaufs zuständig. Supported Education zielt auf eine Erhöhung der Berufsbildungsabschlüsse sowie auf eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen der Jugendlichen. Der Jobcoach nimmt in diesem Rahmen vielfältige Aufgaben wahr:

- 1) die Zusammenarbeit mit dem Lerncoach und dem Lehrbetrieb,
- 2) die Beratung der Jugendlichen und den Austausch mit den Lehrpersonen der überfachlichen Kurse,
- 3) ausbildungsbezogene Aufgaben wie Beratung und Informationsmanagement sowie
- 4) das Übergangsmanagement ins Erwerbsleben.

Die Kontakte finden monatlich und bei Problemen öfter statt. Es ist wichtig, dass die besonderen Bedürfnisse der Jugendlichen ge-

klärt und vermittelt werden, z.B. mehr Unterstützung bzw. Zeit für bestimmte Tätigkeiten im Lehrbetrieb oder die soziale Integration ins Team am Arbeitsplatz. Den Jobcoaches ist es wichtig, die Sozial- und Selbstkompetenz sowie die Eigenverantwortung der Jugendlichen zu fördern. Bei Bedarf werden auch die Eltern in die Arbeit einbezogen.

**Kooperation:** Die Gelingensbedingungen der Kooperation zwischen den Jobcoaches und den Lerncoaches werden in verbindlichen Abmachungen gesehen, in Kompetenzklärungen und der Bestimmung von Zuständigkeitsbereichen. Es ist wichtig, dass am runden Tisch gemeinsame Ziele vereinbart und Aufgaben aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsorte verlässlich wahrgenommen werden. Die Kooperation von Personen aus der Schule mit Personen einer ausserschulischen Organisation wird herausfordernd erlebt (z.B. bzgl. Mindset, Feldwissen, Organisationswissen). Die Intensität der Kooperation variiert fallbezogen und ist zugleich von persönlichen Präferenzen abhängig: *„Also es ist unterschiedlich, mit dem Jobcoach von Fall A bin ich nicht sehr viel im Kontakt, hingegen mit dem Jobcoach von Fall B, die ist sehr aktiv (...), wenn da etwas ist, sind wir täglich im Kontakt“ (MK\_480ff.).*

## **Diskussion**

Die individuelle Unterstützung erfolgt lern- und planungsbezogen: Die Lerncoaches arbeiten mit den Jugendlichen an respektvollen, herausfordernden Aufgaben mit Methoden des Scaffolding und der Articulation. Die Motivation wird durch aktivierende und situierte Rückmeldungen (Coaching) sowie mit Lob und Wertschätzung gefördert. Das Planning dient dem Ein- und dem Ausstieg aus dem Lerncoaching: Die Jugendlichen benennen Aufgaben und Fragen, die sie bearbeiten möchten, dann wird die Sitzung geplant. Diese Verbindung zwischen dem „Kerncurriculum“ und dem „individuellen Curriculum“ (Wember et al. 2009, S. 46) ist für den Lernerfolg wichtig. Abschliessend wird der Lernplan für die selbstgesteuerte Lernzeit während der Woche (Fading) detailliert aufgeschrieben.

Metakognitive Strategien wie Reflection und Exploration werden selten eingesetzt. Dieses Ergebnis überrascht und könnte in Bezug zum erhöhten Bildungsbedarf der Jugendlichen stehen. Verschiedene Metaanalysen verweisen auf die Wichtigkeit des „Systematischen Unterrichts“ bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Sowohl beim Erlernen des Lesens als auch bei der Mathematik erzielt diese Unterrichtsform bei allen Schweregraden der Behinderung gute Fortschritte (Butler, Miller, Lee, Pierce, 2001; Joseph, Konrad, 2009). Wichtige Elemente, die wir beobachtet haben, sind das Wiederholen und das Feedback, die direkte Instruktion von Problemlösestrategien sowie das Training von Wortschatz und Textverständnis beim Lesen (ebd.). Der Lerncoach steuert die kognitive



Aktivierung der Jugendlichen und sorgt in dieser eins zu eins Situation für eine hohe Adaptivität (Klieme et al., 2011).

Zur Etablierung des Kooperationsverhältnisses zwischen dem Lerncoach und der Auszubildenden wird mehrheitlich auf pädagogisch-psychologisches Wissen zurückgegriffen, methodisch-didaktisches Wissen sowie Kontext- und Beratungswissen (Methoden, Beziehung) einbezogen (vgl. Baumert et al., 2006). Auf der Basis unserer Ergebnisse und mit Bezug zu Feusers (2013) Verständnis von „Teilhabe“ folgern wir, dass die Lerncoaches die Differenz zwischen dem Ist und dem Soll bearbeiten und die Erfolge zeigen, dass die Jugendlichen mit erhöhtem Bildungsbedarf der aktiven Teilhabe am Arbeitsleben näher kommen.

Die Kooperationsverhältnisse in der Supported Education sind vielschichtig. Im Gegensatz zu Supported Employment, das sich auf das Job-Coaching am Arbeitsplatz bezieht (vgl. Rüst, Debrunner, 2005), ist Supported Education ausbildungsbezogen und umfasst sowohl die Kooperation von Jobcoaches und Lerncoaches sowie ihre Aktivitäten in je spezifischen Aufgabenfeldern in Kooperation mit weiteren Fachpersonen. Es zeigt sich, dass diese Kooperationsverhältnisse ein tragendes System mit anspruchsvoller Organisation bilden. Tragend, da das Netzwerk durch die Präsenz verschiedener Personen feinmaschiger wird, herausfordernd, da unterschiedliche Organisationskulturen, Handlungsstrategien sowie professionelle Überzeugungen aufeinandertreffen, woraus Klärungsbedarf entsteht (Behringer et al. 2005). Die Zielperspektive für die Zusammenarbeit ist durch das Kriterium „erfolgreicher Ausbildungsabschluss“ gegeben, was die Zusammenarbeit orientiert (Lindmeier et al., 2011). Andererseits resultiert daraus ein Erfolgsdruck für die Fachpersonen, mit dem sie sich auseinandersetzen müssen. Jenseits der Spezifika der Kooperation an Schnittstellen verweist die Studie auf allgemeine Phänomene von Zusammenarbeit in inklusiven Settings: Die Kontakthäufigkeit, Art und Intensität der Zusammenarbeit sind kontext- und personenabhängig (Pool Maag, Moser Opitz, eingereicht).

Das Projekt zeigt beispielhaft auf, welchen Beitrag Supported Education im Rahmen einer zunehmend inklusiv ausgerichteten Berufsbildung leisten kann. Die Vernetzung der drei Lernorte, Lehrbetrieb, überfachliche Kurse und Berufsfachschule bildet die Tragfähigkeit der Supported Education und gleichzeitig entstehen an den Schnittstellen der Kooperation Herausforderungen. Diese gilt es mit Blick auf die gemeinsame Zielperspektive zu bearbeiten. Zu berücksichtigen sind dabei die bereits bestehenden inklusiven Praktiken in Lehrbetrieben und Berufsfachschulen, um zu erkennen, worin sich der Handlungsbedarf im Ist-Soll-Vergleich zeigt. Zukünftig wird bei steigender Nachfrage nach Supported Education eine be-

darfsorientierte Koppelung an bestehende Förderstrukturen diskutiert werden müssen.

## **Literatur**

Biermann, H., Bonz, B. (2011). *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Butler, F. M., Miller, S. P., Lee, K., Pierce, T. (2001). Teaching Mathematics to Students With Mild-to-Moderate Mental Retardation: A Review of the Literature. *American Association on Mental Retardation* 39 (1), 20-31.

Feuser, G. (2013). Integrative Heilpädagogik – eine Fachdisziplin im Wandel. Inklusion – eine Wende ohne Wandel? Vortrag an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt mit dem Thema "Inklusion – Herausforderung an professionelles Handeln" am 18. und 19. Januar 2013. ([http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_-\\_Integrative\\_Heilp\\_dagogik\\_-\\_Inklusion\\_Wende\\_ohne\\_Wandel\\_Homepage.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_-_Integrative_Heilp_dagogik_-_Inklusion_Wende_ohne_Wandel_Homepage.pdf)) [21.08.2013]

Joseph, L. M., Konrad, M. (2009): Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*. 30 (1), 1-19.

Pool Maag, S., Moser Opitz, E. (eingereicht). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie.

Pool Maag, S., Friedländer, S. (2013). Auf eine gelingende Kooperation im Netzwerk kommt es an! Herausforderungen und Bedingungen inklusiver Berufsbildung. *Journal für Schulentwicklung* (4) (im Druck).